

University of Groningen

Studentopinie als onderdeel van Coursuskwaliteit

Elzinga, Hanny; Groenewoud, Jan; Ike, Paul; Loth, Betram; Reitsma, Sieuwke; Schotanus, Janke; Schuurman, Mieke; Steur, Jessica

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2015

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Elzinga, H., Groenewoud, J., Ike, P., Loth, B., Reitsma, S., Schotanus, J., Schuurman, M., & Steur, J. (2015). *Studentopinie als onderdeel van Coursuskwaliteit: Quickscan*. RUG, Universitaire Commissie voor het Onderwijs.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Studentenopinie als onderdeel van Cursuskwaliteit: Quickscan

September 2014

Universitaire Commissie voor het Onderwijs
Subcommissie Vakevaluaties
Rijksuniversiteit Groningen

Inhoud

1. Inleiding	3
2. Taakstelling en werkwijze	4
3. RUG-kaders	5
4. Quickscan	6
4.1 Domeinen	6
4.2 Afname quickscan	7
4.3 Antwoordcategorieën en normen	8
4.4 Vervolgacties en terugkoppeling	8
5. Alvast een blik op de quickscan als instrument voor de toekomst	9
5.1 Pilot	9
5.2 Evaluatie	9
5.3 Normstelling	9
5.4 Benchmarking	10
5.5 Andere methode	10
6. Leden van de commissie	10
Bijlage 1: Quickscan	11
Bijlage 2: De resultaten van de brede verkenning	13
Literatuur	20

1. Inleiding

De RUG staat voor kwaliteit en streeft naar kwalitatief hoogstaand onderwijs. Om die hoogstaande kwaliteit te kunnen realiseren en waarborgen is instellingsbreed beleid op het terrein van onderwijskwaliteit vereist. De betrokkenen bij het onderwijsproces, van College van Bestuur tot docent¹, willen daarom een instrument om snel en efficiënt te kunnen meten en weten hoe het met de kwaliteit van het onderwijs gesteld is. Onderwijskwaliteit is een breed begrip, waar een heel scala aan aspecten onder valt. De betrokkenen bij het onderwijsproces achten de meningen van studenten over de kwaliteit van het onderwijs van belang. De UCO subcommissie Vakevaluaties heeft zich daarom gericht op het bevragen van studenten over hun tevredenheid met de gevolgde cursus. Wanneer studenten ontevreden zijn zal er van echt leren weinig terecht komen; tevredenheid is een voorwaarde voor het leren (Kirkpatrick 1996). De UCO subcommissie Vakevaluaties heeft op het niveau van cursusevaluatie (ook wel vakevaluaties genoemd) een quickscan ontwikkeld om de studentopinie te bevragen. De quickscan gaat vooral over de tevredenheid van de student. Wij wijzen er met nadruk op dat deze tevredenheid slechts een deel is van de kwaliteit van cursussen omdat effecten van onderwijs ook op andere niveaus gemeten moet worden. Met andere woorden, de quickscan is ontwikkeld om een eerste indicatie te krijgen van de onderwijskwaliteit².

De quickscan heeft als doel die informatie te verzamelen die nodig is om een eerste indicatie te krijgen van de cursuskwaliteit. Afhankelijk daarvan kan worden bepaald waar verder onderzoek nodig zou zijn. De quickscan kan deel uitmaken van de kwaliteitszorg in ruime zin en heeft daarmee betrekking op de Check in de PDCA-cyclus van de RUG. Deze PDCA-cyclus staat beschreven in het Kwaliteitszorgprotocol Onderwijs 2014-2017 (KZP-ow)³. Hierin staat een vaste set evaluaties beschreven, waaronder de cursusevaluaties, waarmee de onderwijskwaliteit in ruime zin gemonitord wordt. Naast de cursusevaluatie in de vorm van een quickscan zijn er dus ook nog andere instrumenten die signalen voor cursuskwaliteit kunnen leveren, zoals kwantitatieve informatie en docentopinie.

De subcommissie Vakevaluaties, waarvan veel leden bijzondere expertise hebben op het terrein van evalueren (zie 6. Leden commissie), heeft een onderbouwde quickscan opgesteld. Deze quickscan is gebaseerd op literatuuronderzoek en best practices van faculteiten. Uit dit onderzoek is gebleken dat voor het snel en efficiënt meten van de studentopinie, de studenten op een aantal domeinen moet worden bevraagd. Deze domeinen komen later in deze notitie terug. Voor de formulering van de vragen is geput uit internationale literatuur en best practices van faculteiten. Resultaten van dit onderzoek staan in bijlage 2.

¹ Waar 'docent' wordt gebruikt, worden ook docenten bedoeld als zij gezamenlijk een cursus verzorgen.

² Vanaf hier aangeduid als 'quickscan'.

³ Hoewel het Kwaliteitszorgprotocol Onderwijs 2014-2017 ten tijde van het schrijven van deze notitie nog niet definitief was vastgesteld, heeft het voor de UCO subcommissie Vakevaluaties wel als richtinggevend kader gediend. De subcommissie heeft er voor gekozen zo goed mogelijk aan te sluiten bij de kaders van de RUG kwaliteitszorg, om zo bij te dragen aan een systematisch en zo transparant mogelijk kwaliteitszorgbeleid van de RUG.

De quickscan is een instrument voor alle betrokkenen bij het onderwijsproces. Zo biedt de uitkomst van de quickscan het College van Bestuur instellingsbreed zicht op de cursuskwaliteit. Voor facultair- en opleidingsmanagement geldt dat zij weten hoe studenten denken over de cursuskwaliteit op facultair- en opleidingsniveau. Voor docenten geldt dat zij bruikbare informatie krijgen over de kwaliteit van de door hen verzorgde cursus.

Met het oog op instellingsbrede kwaliteitszorg heeft de subcommissie voor ogen gehad een eenvormige quickscan op te stellen, die voor docent tot College van Bestuur bruikbare informatie oplevert. De eerste doelstelling van deze quickscan is de betrokkenen informatie te verschaffen over studentopinions betreffende de cursuskwaliteit.

Daarnaast beoogt de quickscan docenten handvaten te bieden voor het verder optimaliseren van het onderwijs. Dit is de tweede doelstelling die de subcommissie heeft beoogd met de opgestelde quickscan. De quickscan kan op de hierna nog te noemen domeinen informatie opleveren voor te nemen maatregelen. De quickscan levert hiermee aanwijzingen voor hoe de Act van de PDCA-cyclus, volgend op de Check, vormgegeven zou kunnen worden.

Hierna zal worden ingegaan op de taakstelling en werkwijze van de subcommissie. Kort zal worden ingegaan op de aanleiding voor deze notitie, verder zal het RUG-kader uiteen worden gezet. In paragraaf 4 zal inhoudelijk worden ingegaan op de quickscan alsmede de vervolgacties en terugkoppeling. Paragraaf 5 sluit af met een blik op de toekomst. In de bijlagen kan de lezer de uiteindelijke quickscan en verwijzingen naar de literatuur vinden.

Kort samengevat betekent het snel en efficiënt monitoren van de cursuskwaliteit bij de RUG het volgende: een uniforme quickscan die de studentopinie op een aantal domeinen bevroegt om zo informatie over de onderwijskwaliteit te verkrijgen en handvaten voor te nemen maatregelen te bieden. Dit voor alle betrokkenen bij het onderwijsproces, van docent tot College van Bestuur.

2. Taakstelling en werkwijze

De UCO subcommissie Vakevaluaties is gevraagd te adviseren over:

1. *Welk doel of welke doelen RUG brede vakevaluaties zouden moeten dienen en*
2. *De vertaling van die doelen naar de inhoud van RUG-brede vakevaluaties, dit alles in het licht van de PDCA-cyclus.*

Te denken valt aan het soort vragen, vervolgacties en terugkoppeling. De technische aspecten worden hier buiten beschouwing gelaten omdat de Stuurgroep Blue zich daar mee bezighoudt.

Er waren verschillende aanleidingen voor het instellen van de subcommissie. Vanuit de instelling was er behoefte aan uniformiteit in cursusevaluaties met het oog op het realiseren en waarborgen van kwalitatief hoogstaand onderwijs. De praktijk is dat faculteiten verschillende methodes hanteren voor het uitvoeren van cursusevaluaties. Dit levert een versnipperd beeld op. Instellingsbreed beleid en een instellingsbreed gedragen instrument als een quickscan zal de bestaande versnippering tegengaan. Verder verwacht de subcommissie dat een eenvormige vragenlijst en duidelijke rollen en processen omtrent deze vragenlijst kunnen bijdragen aan het besef van de waarde van het kwaliteitszorgsysteem, zowel bij docenten als studenten. Een bijkomend voordeel hiervan zou het tegengaan van de zogenaamde evaluatie-moeheid van studenten kunnen zijn.

De breed samengestelde subcommissie, waarvan diverse leden met bijzondere expertise op het terrein van evalueren van onderwijs, is zes maal bijeen gekomen. De werkwijze zou kunnen worden

getypeerd als 'trechteren'. Vanuit een brede verkenning is toegewerkt naar een 'quickscan' cursusevaluaties met een set concrete vragen voor algemeen gebruik.

De brede verkenning bestond onder meer uit een uitgebreide literatuurstudie, waarbij geleund kon worden op de kennis en kunde van de bijzondere expertise van diverse leden van de subcommissie. De literatuur is toegankelijk gemaakt en overzichtelijk vormgegeven voor de geïnteresseerde lezer en te vinden in bijlage 2. Daarnaast is een inventarisatie van cursusevaluaties gemaakt. Er is goed gekeken naar wat er nu al gebeurt bij Groningse faculteiten en gekeken naar argumenten waarom een faculteit bepaalde keuzes heeft gemaakt. Uit die RUG-brede inventarisatie komt het beeld naar voren dat op uiteenlopende wijzen en vormen wordt geëvalueerd. Er zijn faculteiten die gestandaardiseerde cursusevaluaties gebruiken, soms al in de vorm van een quickscan. Deze worden schriftelijk of digitaal afgenomen. Andere faculteiten gebruiken geen gestandaardiseerde evaluaties. Daarnaast ontvangt, in sommige gevallen, de docent alleen mondelinge feedback tijdens, of aan het einde van de cursus. Tot slot heeft een inventarisatie van het flankerend RUG-beleid plaatsgevonden. Dit beleid biedt het kader voor de kwaliteitszorg en daarom zal daar eerst kort aandacht aan worden besteed. De subcommissie heeft er nadrukkelijk voor gekozen nauw aan te sluiten bij dit bestaande RUG-beleid.

3. RUG-kaders

Het Kwaliteitszorgprotocol Onderwijs 2014-2017 (KZP-ow) schetst de algemene kaders van het RUG kwaliteitszorgsysteem. Voor het uitvoeren van cursusevaluaties zijn daarbij met name de volgende aandachtspunten van belang.

- Een cursusevaluatie staat niet op zichzelf, maar maakt deel uit van een kwaliteitszorgsysteem dat veel verder reikt dan de cursus, de docent en student. Dit systeem bestrijkt het personeelsniveau, opleidingsniveau, facultair niveau en instellingsniveau. De PDCA-cyclus vormt de kern van het kwaliteitszorgsysteem.
- Evaluaties, waaronder cursusevaluaties, vallen onder de C (van Check) van de PDCA-cyclus. Voor het onderdeel Check van de PDCA-cyclus wordt een meerjarenplanning opgesteld (zie bijlage in KZP-ow). Propedeusevakken moeten jaarlijks worden geëvalueerd en voor de overige vakken geldt een evaluatie van tenminste eens in de drie jaar.
- Het KZP-ow noemt een aantal thema's dat in een cursusevaluatie aan de orde zou moeten komen, zoals studentopinie over de kwaliteit van onderwijs, en toetsing.
- Signalen uit een cursusevaluatie vragen soms om een reactie en/of geven aanleiding tot het ondernemen van actie. Helder moet zijn wie daarbij welke taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden heeft. Het Faculteitsbestuur is hiervoor de eerst aangewezen, aldus het KZP-ow. In aanvulling hierop wil de subcommissie benadrukken dat de docent hierbij een belangrijke rol dient te vervullen.
- De uitkomst van een quickscan kan aanleiding geven tot een verdiepende evaluatie. In een verdiepende evaluatie wordt een signaal uit de quickscan onderzocht en geconcretiseerd, zodat het aanknopingspunten kan bieden voor verbeterbeleid. Op deze signalen wordt ook gereflecteerd in de jaarlijks op te stellen Onderwijsmonitor van de opleiding. Die kan doorwerken in de facultaire en universitaire Onderwijsmonitors.
- Het KZP-ow schetst niet alleen de kaders voor het uitvoeren van cursusevaluaties, maar ook welke procedure gevolgd moet worden voor het nemen van acties naar aanleiding van de resultaten van de quickscan. De procedure is als volgt ingericht:

- Het Faculteitsbestuur is verantwoordelijk voor het uitvoeren van cursusevaluaties⁴.
- De resultaten van de cursusevaluaties moeten worden voorgelegd aan de opleidingscommissie.
- De opleidingscommissie heeft de bevoegdheid het FB te adviseren over het onderwijs in de opleiding.
- Het FB kan naar aanleiding van de adviezen van de opleidingscommissie, of zelfstandig, actie ondernemen.

4. Quickscan

De subcommissie heeft een quickscan opgesteld. Onvermijdelijk daarbij is dat er keuzes worden gemaakt. Een quickscan, de naam zegt het al, stelt een beperkt aantal thema's aan de orde, via een beperkt aantal vragen. Een quickscan kan niet alle persoonlijke favoriete thema's of vragen bevatten.

De eerste vraag die de subcommissie heeft onderzocht: 'welke doelen zouden RUG-brede vakevaluaties moeten dienen?' is hiervoor al beantwoord. Om de cursuskwaliteit bij de RUG snel en efficiënt te monitoren kan gebruik worden gemaakt van een uniforme quickscan die de studentopinie op een aantal domeinen bevraagt, daardoor wordt (1) informatie verkregen over de cursuskwaliteit en (2) worden handvaten geboden voor veranderingen, voor alle betrokkenen bij het onderwijsproces, van docent tot College van Bestuur. Op de tweede vraag die aan de subcommissie is gesteld: 'de vertaling van die doelen naar de inhoud van RUG-brede vakevaluatie, dit alles in het licht van de PDCA-cyclus', zal hierna worden ingegaan.

Zoals genoemd zijn studentenopinies een onderdeel van de cursusevaluaties, dit is waar de quickscan zich op richt. Uit de brede verkenning is naar voren gekomen dat de vragen van de quickscan zich zouden moeten richten op drie domeinen, te weten: de inhoud, relaties en organisatie/regulatie van de cursus. Deze drie domeinen bestrijken de onderwijskwaliteit op het niveau van cursusevaluaties. Om de tweede doelstelling, het bieden van handvaten, te kunnen bereiken, moet gevraagd worden naar zaken die beïnvloedbaar zijn.

4.1. Domeinen

De domeinen inhoud, relaties en organisatie/regulatie van de cursus zijn tamelijk algemene aanduidingen. Hieronder wordt uiteengezet waar de domeinen specifiek voor een onderwijsomgeving op duiden. Voor elk domein zijn een aantal vragen geformuleerd. Deze vragen, en een aantal algemeen geformuleerde vragen, vormen samen de quickscan, die in Bijlage 1 staat.

Het domein inhoud van de cursus ziet op de onderwijsdoelen. Een onderwijsomgeving die hoog scoort op dit domein wordt gekarakteriseerd door helder geformuleerde leerdoelen, relevante inhoud en intellectuele uitdaging. De subcommissie heeft op het domein inhoud van de cursus de volgende vragen geformuleerd voor de quickscan⁵:

- De leerdoelen van de cursus waren helder beschreven
- De cursus was intellectueel uitdagend
- De voorgeschreven literatuur en ander materiaal (waaronder (e-)boeken, readers, presentaties, hand-outs, Nestor, (open) courseware) heeft mij geholpen de onderwerpen beter te begrijpen
- De colleges hebben mij geholpen het cursusmateriaal beter te begrijpen

⁴ Het FB kan de opleidingsdirecteur betrekken bij de feitelijke uitvoering van de cursusevaluaties.

⁵ De vragen in de quickscan zijn ontleend aan de literatuur en de formulering van een aantal vragen is rechtstreeks ontleend aan bestaande facultaire cursusevaluaties.

- De toetsing van de cursus (tentamen en/of opdracht(en)) was een goede afspiegeling van de onderwerpen

Het domein relaties betreft de betrokkenheid van de personen die direct in de cursus participeren, zoals docenten en studenten. Bij het domein relaties kan worden gedacht aan elkaar ondersteunen en helpen, en zichzelf spontaan, vrij en openlijk uitdrukken. Een onderwijsomgeving die hoog scoort op dit domein wordt gekarakteriseerd door open communicatie, vriendelijkheid, sociale en interpersoonlijke ondersteuning, samenhang, en een gevoel van groepsidentiteit. De subcommissie heeft op het domein relaties de volgende vragen geformuleerd voor de quickscan:

- De docent(en) stimuleerde een positieve atmosfeer om te leren
- Ik kreeg van de docent(en) gedurende de cursus bruikbare feedback op mijn voortgang
- De docenten gaven de cursus op een enthousiasmerende wijze

Het domein organisatie / regulatie van de cursus heeft betrekking op de organisatie van de onderwijsomgeving. Zijn de verwachtingen over de onderwijsomgeving ordelijk en helder gestructureerd, is er sprake van controle en flexibiliteit? Een onderwijsomgeving die hoog scoort op dit domein wordt gekarakteriseerd door orde, structuur, helderheid van regels en de naleving daarvan, invloed van studenten, en ruimte voor innovatie. De subcommissie heeft op het domein organisatie / regulatie van de cursus de volgende vragen geformuleerd voor de quickscan:

- De cursus was goed georganiseerd
- Het was duidelijk wat er van mij verwacht werd om de cursus te halen
- De werklast van de cursus was [veel te hoog, te hoog, goed, te laag, veel te laag] voor het aantal ECTS dat voor de cursus stond

Behalve specifieke vragen over de bovenstaande drie domeinen is de subcommissie van mening dat enkele algemeen geformuleerde vragen niet kunnen ontbreken. Antwoorden op deze vragen kunnen efficiënt de richting wijzen naar verdere actie die ondernomen kan worden.

- Wat vond je het meest positief in de cursus (open vraag)
- Welke suggesties heb je voor de docent en/of cursus (open vraag)
- Welk cijfer geef je de cursus op een schaal van 1(zeer slecht)-10(uitstekend)
- Het Engels van de docent was goed te begrijpen (vraag alleen stellen bij vakken die (deels) in het Engels gegeven worden).

4.2. Afname quickscan

Gelet op de ervaringen van faculteiten meent de subcommissie dat opleidingen zelf moeten beslissen of zij de quickscan digitaal of schriftelijk afnemen. De subcommissie adviseert dat voor de vakken die enkel en alleen in het Nederlands gegeven worden de Nederlandse versie van de quickscan gebruikt wordt, en in alle andere gevallen de Engelse versie. De quickscan wordt afgenomen na afronding van de gehele cursus, dit betekent na de toetsing.

Verder is de subcommissie van oordeel dat de RUG-brede quickscan bij alle vakken afgenomen kan worden. Nieuwe vakken en vakken waar (grote) veranderingen zijn doorgevoerd, moeten volgens de subcommissie daarnaast uitgebreider worden geëvalueerd.

4.3. Antwoordcategorieën en normen

Er is gekozen voor vier antwoordcategorieën⁶. De quickscan bevestigt de studentopinie; met het gebruik van vier antwoordcategorieën tracht de subcommissie de studenten uit te dagen een standpunt in te nemen omdat er geen 'neutraal' antwoord mogelijk is.

Naast de vier antwoordcategorieën wordt een 'niet van toepassing'-mogelijkheid toegevoegd. Deze toevoeging is belangrijk omdat zo voorkomen wordt dat studenten een antwoord moeten invullen waar ze niet achter staan en in sommige gevallen hierdoor zelfs gaandeweg afhaken. De 'niet van toepassing'-optie is niet bij alle vragen beschikbaar, uiteraard alleen bij die vragen waar redelijkerwijs dit antwoord verwacht kan worden.

De normstelling voor wanneer welke uitkomsten op de cursusevaluatie als een signaal opgevat moeten worden, is een heikel punt. Omdat studenten van verschillende faculteiten van elkaar afwijkende oordelen hebben over het onderwijs concludeert de werkgroep in ieder geval dat benchmarking tussen faculteiten met voorzichtigheid gedaan moet worden. Er zal eerst enkele jaren geëvalueerd moeten worden om de benodigde gegevens te verkrijgen voor een goede normstelling. De subcommissie beveelt dan ook aan na drie jaar het stellen van de norm te evalueren en te bekijken of de norm moet worden bijgesteld. Hierbij dient rekening gehouden te worden met voorgaande resultaten, maar bijvoorbeeld ook met onverhoopt lage respons van de studenten. Bij de evaluatie over drie jaar is het naar het oordeel van de subcommissie belangrijk best practices tussen en binnen faculteiten te delen.

4.4. Vervolgacties en terugkoppeling

Tot welke vervolgacties de resultaten van een quickscan leiden, hangt af van de signalen die naar voren zijn gekomen. Zijn er signalen dat de kwaliteit van de cursus beter kan, dan moet er gezocht worden naar welke specifieke aanpassingen wenselijk zijn. Is de cursus van hoge kwaliteit, dan is het goed dat te constateren. Bedacht moet worden dat quickscans cursusevaluatie niet uitsluitend op zichzelf bekeken moeten worden, maar dat daarbij ook de historie en ontwikkelingen van het vak zelf betrokken moet worden. Verder kan een vergelijking met omringende vakken zinvolle informatie opleveren.

De bedoeling van de quickscan is om snel en efficiënt met behulp van studentopinies te meten en te weten hoe het met de kwaliteit van de cursus gesteld is. De quickscan is bedoeld voor alle betrokkenen bij het onderwijsproces; van de docent tot aan het College van Bestuur. Dit betekent dat de terugkoppeling op alle niveaus dienen plaats te vinden. Opleidingsbesturen rapporteren jaarlijks in de Onderwijsmonitor aan het Faculteitsbestuur over de cursusevaluaties, en eventueel geplande vervolgacties op basis van evaluatieresultaten. In de facultaire Onderwijsmonitor rapporteert het Faculteitsbestuur vervolgens haar aandachtspunten aan het College van Bestuur. Daarbij moeten de doelen in het oog worden gehouden, namelijk het verschaffen van informatie over de onderwijskwaliteit en het bieden van handvaten voor de verdere optimalisering van het onderwijs. Bovendien moet de terugkoppeling naar de student niet vergeten worden. Studenten geven aan dat het bekendmaken van de resultaten van de cursusevaluaties en de daarop genomen vervolgacties hen stimuleert om later mee te werken aan cursusevaluaties. De terugkoppeling zou RUG-breed gefaciliteerd kunnen worden op Nestor, bijvoorbeeld door een tabblad evaluaties toe te voegen.

⁶ De vier antwoordcategorieën zijn: geheel mee oneens, oneens, eens, geheel mee eens.

In het KZP-ow is beschreven wie verantwoordelijk is voor het ondernemen van acties naar aanleiding van de resultaten van de quickscan. Uiteindelijk is het Faculteitsbestuur verantwoordelijk, maar hiermee is nog niet gezegd hoe en welke acties ondernomen kunnen worden. De subcommissie adviseert dat faculteiten vastleggen wie welke acties onderneemt en hoe dat gecommuniceerd wordt. Dit zou kunnen in het facultaire kwaliteitszorgprotocol. Hierin zou onder meer aan de orde moeten komen:

- het uitvoeren van de evaluaties,
- de terugkoppeling van de resultaten aan docenten en opleidingscommissie,
- het uitbrengen van advies door de opleidingscommissie aan het Faculteitsbestuur,
- het zo nodig uitvoeren van een verdiepende evaluatie,
- het zo nodig formuleren en uitvoeren van vervolgacties,
- het terugkoppelen van resultaten en vervolgacties aan studenten, en
- het opnemen van niet te miskennen signalen in de Onderwijsmonitor.

Een facultaire regeling dient vanzelfsprekend aan te sluiten bij de facultaire cultuur; er bestaan op dit punt verschillen tussen grote en kleine faculteiten. Uitwisseling van best practices tussen faculteiten kan inspirerend werken.

5. Alvast een blik op de quickscan als instrument voor de toekomst

5.1. Pilot

Bij de invoering van een cursusevaluatie hoort allereerst een pilot. De subcommissie stelt voor deze pilot uit te voeren bij alle faculteiten. Deze pilot is belangrijk om te controleren of de vragen in de quickscan juist gekozen en geformuleerd zijn. Ook is de pilot belangrijk om te onderzoeken of alle vragen geschikt zijn voor de verschillende onderwijsvormen, of dat voor bepaalde onderwijsvormen eventueel andere vragen of formuleringen gebruikt dienen te worden.

5.2. Evaluatie

Na het in gebruik nemen van de quickscan is evaluatie van het instrument en de procedures noodzakelijk. Evalueren is belangrijk om te controleren of de vragen in de quickscan na verloop van tijd nog steeds juist gekozen en goed geformuleerd zijn. Het kan voorkomen dat studenten vragen anders (gaan) interpreteren. Daarnaast is evalueren belangrijk om vast te stellen of het gebruik van de quickscan meerwaarde oplevert. De subcommissie adviseert na tenminste één jaar een initiële evaluatie plaats te laten vinden. Vervolgens acht de subcommissie het verstandig om structurele evaluatie op te nemen in de universitaire meerjarenplanning, en te zijner tijd een subcommissie aan te stellen voor de uitvoering van deze evaluaties.

Ook kunnen er verschillen zijn tussen de antwoorden van Nederlandse en niet-Nederlandse studenten. Hiervoor dient in de evaluatie gewaakt te worden. De subcommissie wijst hierbij in het bijzonder op één van de overkoepelende vragen: welk cijfer geef je de cursus op een schaal van 1(zeer slecht)-10(uitstekend). Niet-Nederlandse studenten die niet of minder gewend zijn met de Nederlandse manier van becijferen zouden hier anders op kunnen antwoorden dan Nederlandse studenten.

5.3. Normstelling

De normstelling van de quickscan dient te gebeuren nadat de quickscan in gebruik is genomen. Er dient eerst geëvalueerd te worden, daarna kunnen na statistische analyses en bestuurlijke oordelen

normen gesteld worden. Deze normen kunnen verschillen per faculteit of opleiding of per werkvorm. In 4.3 is de normstelling verder besproken.

5.4. Benchmarking

De resultaten van de afzonderlijke cursusevaluaties zouden door het management gebruikt kunnen worden om te benchmarken, bijvoorbeeld tussen verschillende vakken of docenten of een trend te volgen over verschillende jaren (voor zowel vakken als docenten). De subcommissie wil er voor waarschuwen dit niet roekeloos te doen. Het zou verstandig zijn voorlopig niet te benchmarken en de eerste ervaringen en uitkomsten van de evaluatie van de quickscans eerst af te wachten. Pas nadat ervaring is opgedaan met de quickscan bij verschillende opleidingen en faculteiten, kan bekeken worden of benchmarking betrouwbare en bruikbare informatie kan opleveren.

5.5. Andere methode

Bij tegenvallende respons kan het waardevol zijn te bekijken of studentenopinions op een andere manier bevraagd zouden kunnen worden. Een methode die bij de Faculteit Medische Wetenschappen wordt gebruikt werkt op een andere manier dan waarop de UCO subcommissie Vakevaluaties de quickscan heeft ingericht (gebaseerd op onderzoek van Wim Hofstee). Bij die methode wordt studenten gevraagd te schatten wat andere studenten zouden invullen. Uit onderzoek is gebleken dat dit betrouwbare en vergelijkbare resultaten geeft en dat er bovendien minder respondenten nodig zijn. Dit kan een oplossing zijn voor het teruglopende aantal respondenten door evaluatiemoetheid bij studenten. Hoewel de subcommissie de waarde van deze methode inziet, is zij van mening dat voor deze methode waarschijnlijk nog onvoldoende draagvlak is binnen de universiteit.

6. Leden commissie

- Hanny Elzinga (vz), University of Groningen Honours College, Dean
- Janke Cohen-Schotanus, Faculteit Medische Wetenschappen, hoogleraar onderzoek van onderwijs in de medische wetenschappen.
- Paul Ike, Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen, opleidingsdirecteur.
- Mieke Schuurman
- Jessica Steur, Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, beleidsmedewerker kwaliteitszorg
- Bertram Loth
- Jan Tjeerd Groenewoud
- Sieuwke Reitsma (ambt. secr.), beleidsadviseur Onderwijsstrategie en –Kwaliteitszorg.

Bijlage 1: Quickscan

		zeer mee oneens	mee oneens	mee eens	zeer mee eens	nvt
1	De leerdoelen van de cursus waren helder beschreven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Ik voelde me in deze cursus intellectueel uitgedaagd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	De voorgeschreven literatuur en ander materiaal (waaronder (e-) boeken, readers, presentaties, hand-outs, Nestor, (open) courseware) heeft mij geholpen de onderwerpen beter te begrijpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	De colleges hebben mij geholpen het cursusmateriaal beter te begrijpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	De toetsing van de cursus (tentamen en/of opdracht(en)) was een goede afspiegeling van de onderwerpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	De docent(en) bevorderde(n) een positieve atmosfeer om te leren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ik kreeg van de docent(en) gedurende de cursus bruikbare feedback op mijn voortgang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	De docent(en) gaf (gaven) de cursus op een enthousiasmerende wijze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	De cursus was goed georganiseerd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10	Het was duidelijk wat er van mij verwacht werd om de cursus te halen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		veel te hoog	te hoog	goed	te laag	
11	De werklast van de cursus was ... voor het aantal ECTS dat voor de cursus stond	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12	Wat vond je het meest positief in de cursus	<hr/>				
13	Welke suggestie(s) heb je voor de docent(en) en/of cursus	<hr/>				
14	Welk cijfer geef je de cursus op een schaal van 1(zeer slecht)-10(uitstekend)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10				

		strongly disagree	disagree	agree	strongly agree	Not applicable
1	The course objectives were described clearly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	This course was academically challenging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	The prescribed literature and other materials (e.g. (e-)books, reader, slides, hand-outs, Nestor, (open) courseware) helped me to better understand the course topics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	The lectures helped me to better understand the course material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	The examination (exam or assignment) was a good reflection of the course topics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	The teacher(s) promoted a positive atmosphere for learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	The teacher(s) provided me throughout the course with useful feedback on my progress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	In general, the teacher(s) was (were) enthusiastic in teaching the course	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	The course programme was well organised	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10	It was clear what was expected of me to pass the course	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11	The teacher's(') English was comprehensible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		very high	high	good	low	very low
12	The course work load was ... in relation to the number of ECTS allocated to it	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	What were you most positive about in the course?	<hr/>				
14	Which suggestion(s) would you like to make about the teacher and/or the course	<hr/>				
15	On a scale of 1 (very poor) to 10 (excellent), how do you rate the course	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10				

De resultaten van de brede verkenning

Bij cursusevaluaties denkt men over het algemeen aan vragenlijsten over het onderwijs die aan studenten worden voorgelegd. De subcommissie hecht er aan te benadrukken dat dit een goede maar niet de enige mogelijkheid is om een oordeel te krijgen over de kwaliteit van het onderwijs. Voorbeelden van in totaal 12 werkwijzen krijgt men bij Berk (2005):

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1. Studentenoordelen | 7. Oordelen van werkgevers |
| 2. Oordelen van 'peers' | 8. Oordelen van managers/bestuurders |
| 3. Zelfevaluatie | 9. Academische onderwijsexpertise |
| 4. Videoregistratie | 10. Onderwijsprijzen |
| 5. Gesprekken met studenten | 11. Studiesucces van leerlingen |
| 6. Oordelen van alumni | 12. Docenten portfolio |

Elk van de verschillende methodes leveren formatieve of summatieve feedback op voor docenten en coördinatoren. Berk (2005, 2014) benadrukt de verschillende werkwijzen in samenhang te gebruiken om ongewenste effecten tegen te gaan bij het evalueren van een vak.

Vanwege de doelstellingen van de subcommissie: een advies over een quickscan, beperkt de subcommissie zich hier tot een methode om studentenoordelen over vakken te verzamelen.

Studentenoordelen over het gevolgde onderwijs

Wat wij cursusevaluaties noemen wordt in het Engelse taalgebied SET's genoemd: Students Evaluation of Teaching. SET's zijn niet nieuw; de eerste beoordelingsschaal voor docenten dateert uit 1915 (Spencer & Flyr, 1992). Er is de afgelopen eeuw zeer veel onderzoek naar gedaan; onder anderen Wachtel (1998), Benton & Cashin (2010) en Marsh (2007) geven daarvan een goed overzicht

Benton & Cashin (2010) stellen in weerwil van hardnekkig mythes over de waarde van studentenoordelen dat studentenoordelen over het onderwijs betrouwbaar en valide zijn en veel minder door bias worden beïnvloed dan over het algemeen wordt gedacht.

Marsh (2007) concludeert in zijn reviewartikel dat onderwijs een complexe activiteit is, bestaande uit een samenstel van onderling samenhangende componenten of dimensies. Een overzicht van deze dimensies zijn te vinden bij: Feldman, 1976a, 1976b, 1983, 1984; Cohen, 1981; Ramsden, 1991; Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997; Centra, 1993; Braskamp & Ory 1994; Coffey & Gibbs, 2001; Hoyt & Lee 2002. Samen beschrijven deze onderzoekers 20 dimensies van onderwijs. Een overzicht daarvan is te vinden in bijlage a.

Voor een quickscan is het ondoenlijk en ook niet nodig om al die aspecten van het onderwijs aan studenten voor te leggen. Om praktische redenen: bereidheid bij studenten de vragenlijst in te vullen en daarnaast het idee dat een quickscan aanwijzingen kan opleveren voor nader onderzoek, wil de subcommissie kiezen voor een beperkt aantal aspecten. Dat moeten dan aspecten zijn waarvan uit onderzoek blijkt dat ze belangrijk zijn voor het onderwijs en/of de inrichting daarvan. Drie invalshoeken komen daarbij naar voren: 1) wat zijn belangrijke kenmerken van een succesvolle onderwijs-leeromgeving en 2) welke werkwijzen (van docenten) leiden in onderwijs tot succes bij studenten, 3) welke variabelen voorspellen studententevredenheid over de kwaliteit van academisch onderwijs.

1: de inrichting van de Onderwijs-leeromgeving

De onderwijs-leeromgeving wordt in toenemende mate beschouwd als vitaal voor de kwaliteit van bijvoorbeeld medisch onderwijs (Schönrock-Adema, Bouwkamp-Timmer, Van Hell & Cohen-Schotanus, 2012).

Er zijn geen redenen om aan te nemen dat dit anders is in andere vakgebieden. In bovengenoemd onderzoek bouwen Schönrock-Adema et al (2012) voort op de onderzoek van Moos (1973, 1987, 1994) en Moos & Insel (1974) waarin drie dimensies van het sociale klimaat in onder andere het

onderwijs worden onderscheiden (zie tabel 1). Dat sociale klimaat is van belang voor goed functioneren in de betreffende (leer)omgeving.

Table 1: Social Climate Dimensions in school settings*

	Social climate domain		
	Relationships	Personal Growth	System maintenance and change
School settings	Involvement Affiliation Teacher support	Task orientation Competition	Organization Clarity Teacher control Innovation

* Gedeeltelijk overgenomen van Moos (1987).

Betekenis van Moos' dimensies

In de 'relatie' dimensie gaat het om aspecten als betrokkenheid en aansluiting bij elkaar en de mate van (docent) ondersteuning. Op de 'persoonlijke groei' dimensie gaat het in onderwijs om taakoriëntatie, heldere doelstellingen, relevante leerinhouden en constructieve feedback. Op de 'systeem management' dimensie gaat het om de organisatie, duidelijkheid, de mate waarin de docent in controle is en de mate waarin de organisatie flexibel kan reageren op de omstandigheden (Moos, 1987; Schönrock-Adema et al, 2012).

In zijn algemeen gesteld: leerlingen werken harder, hebben meer interesse in de leerstof en hebben een sterker gevoel van 'self-efficacy' in situaties waar sprake is van betrokken, hulpvaardige docenten en medeleerlingen, die duidelijk op de taak zijn gericht, helder doelen kennen en duidelijk zijn over eisen en verwachtingen en waar het 'classroom' management op orde is (Moos, 1987).

Overigens is het belangrijk om te vermelden dat Moos helemaal uitgaat van het idee dat succes niet alleen toe te schrijven is aan situationele factoren maar deels ook afhankelijk is van de persoonlijkheid van de individuen in die situatie. Dit zal later nog terugkomen.

2: werkwijzen die leiden tot studiesucces bij studenten

Naast het belang van de inrichting van de onderwijs-leeromgeving is het van belang welke werkwijzen van docenten succesvol zijn in het onderwijs. Die vraag is niet eenvoudig te beantwoorden. Hattie (2009) doet in zijn boek 'Visible learning' wel een geslaagde poging. Op grond van een synthese van 800 meta-analyses komt hij met een rangorde van onderwijsactiviteiten die meer of juist minder dan gemiddeld bijdragen aan leerresultaten van leerlingen. Zo staan in de top vijf van docentengedrag (Hattie, 2009) die een bovengemiddeld effect hebben op leren bij leerlingen:

- 1) **Formatieve evaluatie van een vak (door de docent)**
(actief informatie zoeken over het verloop van het vak in termen van het bereiken van de leerdoelen bij studenten: bereik ik via de huidige werkwijze de vooraf vastgestelde leerdoelen van de student?)
- 2) **Teacher Clarity**
(organisatie, uitleg, voorbeelden, begeleid oefenen, assessment van het leren van de student)
- 3) **Feedback**
(Feedback in de vorm van informatie over performance of begrip van (onderdelen van) de stof. De student moet de feedback als zodanig (kunnen) herkennen en er iets mee (kunnen) doen.
- 4) **Teacher-student relationships**
(Het gaat hier om gedragsaspecten als: non-directiviteit, empathie, 'warmte', stimuleren van 'higher order thinking', stimuleren van leren, aanpassen aan verschillen, oprechtheid etc.)
- 5) **Quality of teaching**
(de belangrijkste aspecten daarvan zijn: uitdagende leerdoelen stellen, het begrijpen van het effect van eigen lesgeven op het leren van studenten, enthousiasme uitstralen (passionate), de stof beheersen, rust in de klas.)

Dit rijtje van vijf is een voor onderwijsevaluaties toepasbare selectie uit een lijst van 138 aspecten die Hattie (2009) in zijn onderzoek beschrijft. Het belang van dit onderzoek is groot. Zijn onderzoek vat 800 meta-analyse (ruim 50.000 onderzoeken met miljoenen studenten) samen.

3: Voorspellers van tevredenheid

De derde invalshoek betreft de voorspellers van algemene tevredenheid onder studenten. Het concept tevredenheid is van belang vanuit het idee dat een tevreden student een loyale student is (Jones & Sasser, 1995).

Welke variabelen met betrekking tot onderwijs zijn van belang voor algemene tevredenheid? Verschillende onderzoekers beschrijven deze relatie. In bijlage b staat daarvan een overzicht.

Naar een quickscan

Het raamwerk van Moos (1973, 1987) levert een theoretisch raamwerk op waaraan de inrichting van de onderwijs-leeromgeving kan worden getoetst. Op grond van Hattie (2009) zijn de belangrijkste vijf (docent)gedragingen in het onderwijs die tot succes bij studenten leiden bekend. Deze twee bronnen zijn samengevat in tabel 2. Vervolgens is in de literatuur naar cursusevaluaties gezocht naar veel gebruikte dimensies en vragen die aansluiten bij het raamwerk dat is geschetst in tabel 2.

Studiesucces is de resultante van de interactie van de leeromgeving en de daarin participerende studenten. Voor specificaties daarvan zie bijvoorbeeld Moos (1973, 1987); Harpin & Sandler (1979, 1985); Fisher & Fraser (1983).

Studenten uit verschillende vakgebieden verschillen van elkaar in opinies over de cursuskwaliteit. Na een review van onderzoek van diverse onderzoekers komen Benton en Cashin (2010) bijvoorbeeld tot de conclusie dat vakken in de beta-faculteiten lager scoren dan vakken in de gamma-richtingen die op hun beurt weer lager beoordeeld worden dan vakken in de alfa-richtingen. Dit geeft aanleiding tot een tweetal opmerkingen:

- 1) Omdat studenten van verschillende faculteiten van elkaar afwijkende oordelen hebben over het onderwijs, zou benchmarking tussen faculteiten met enige voorzichtigheid moeten worden gedaan.
- 2) Berk (2005) beschrijft dat er meerdere manieren zijn om een vak te evalueren. Vanwege de beperkingen van één instrument waarschuwt Berk (2014) voor te eenzijdig gebruik van één bron van informatie over een cursus voor verstrekkingen beslissingen over mensen of vakken. Berk (2014) propageert het gebruik van minstens drie verschillende bronnen van informatie, al die bronnen zijn wellicht niet perfect, maar in samenhang gebruikt, compenseert de kracht van het ene instrument voor de zwakte van een andere bron.

De quickscan cursusevaluaties is geschikt om aanwijzingen boven tafel te krijgen waar het in het onderwijs goed gaat en waar er iets aan dat onderwijs schort. In dat laatste geval is nadere analyse (onderzoek) nodig.

Tabel 2: Moos' (1973, 1987) dimensies van leeromgevingen gekoppeld aan Hattie's (2009) succesvolle docentgedragingen en veel gebruikte dimensies bij cursusevaluaties.

Inrichting onderwijsleeromgeving ¹		Succesfactoren in onderwijs ²				
aspecten	deelaspecten	Formatieve evaluatie van het vak	Teacher clarity	Feedback	Teacher student-relationships	Quality of teaching
Relaties	Betrokkenheid					(o) enthousiasme uitstralen (passionate)
	Verbondenheid				(l) oprechtheid. (h) empathie, 'warmte'	
	Ondersteuning van student		(d) begeleid oefenen			
Persoonlijke groei	Georiënteerd op de taak		(c) uitleg, voorbeelden (e) assessment van het leren van de student	(f) feedback in de vorm van informatie over performance of begrip van de stof	(i) stimuleren van 'higher order thinking'	
	Competitie ³					
Systeem management	Organisatie		(b) organisatie		(g) non-directiviteit, (j) stimuleren van leren	(p) de stof beheersen
	Duidelijkheid					(m) uitdagende leerdoelen stellen
	Teacher control					(q) rust in de klas
	Innovatie	(a) actief informatie zoeken over het verloop van het vak			(k) aanpassen aan verschillen	(n) het begrijpen van het effect van eigen lesgeven op het leren van studenten

1) Gebaseerd op Moos (1973, 1987) en Insel & Moos (1974);

2) Gebaseerd op Hattie (2009).

3) Voor het deelaspect 'competitie' bij Moos is bij Hattie geen top vijf succesfactor beschikbaar. Moos (1987) benadrukt overigens dat competitie ten koste kan gaan van de continuïteit in leren en dat het in omgevingen met een gebrek aan support leidt tot stress en absenteïsme bij leerlingen. Dat laatste wordt bevestigd door Hattie (2009) Coöperatief leren heeft meer effect dan competitief leren.

De quickscan

Tabel 2 hierboven bevat de aspecten aan het onderwijs die deel uit zouden moeten maken van een quickscan. Soms zijn de aspecten zo gedetailleerd dat er voor gekozen is generieke vragen te formuleren die in meer onderwijssituaties toepasbaar zijn. Daarbij is in gedachten gehouden dat de quickscan een korte vragenlijst moet zijn die na analyse aanwijzingen geeft over zowel de positieve oordelen over het onderwijs als wel over onderdelen waar nader onderzoek gedaan zouden moeten worden om aan de hand daarvan tot verbeteringen te komen.

Tabel 3 bevat de gekozen vragen. Naast vragen die voortvloeien uit de literatuur over onderwijs en inrichten van de onderwijs-leeromgeving (zie tabel 2 a t/m q), ook vragen die voortkomen uit de omvangrijke literatuur over cursusevaluaties (zie bijlage b).

De formulering van de vragen is gebaseerd op bestaande vragenlijsten die binnen de RUG of elders gebruikt worden bij cursusevaluaties. Veel vragen zijn oorspronkelijk in het Engels geformuleerd. De bruikbaarheid van de Nederlandse vertaling zal in de praktijk gevalideerd moeten worden.

Tabel 3: Quickscanvragen gekoppeld aan succesfactoren in en omgevingskenmerken van onderwijs.

Bron ¹	Bron ²	De vragen (ENG)	De vragen (NL)
		De inhoud (persoonlijke groei)	
m	3	The course objectives were described clearly	De leerdoelen van de cursus waren helder beschreven
i	7, 10	This course was academically challenging	Ik voelde me in deze cursus intellectueel uitgedaagd
b	14	The prescribed literature and other materials (e.g. (e-)books, reader, slides, hand-outs, Nestor, (open) courseware) helped me to better understand the course topics	De voorgeschreven literatuur en ander materiaal (waaronder (e-) boeken, readers, presentaties, hand-outs, Nestor, (open) courseware) heeft mij geholpen de onderwerpen beter te begrijpen
c, d,p	1,2	The lectures helped me to better understand the course material	De colleges hebben mij geholpen het cursusmateriaal beter te begrijpen
b	8	The examination (exam or assignment) was a good reflection of the course topics	De toetsing van de cursus (tentamen en/of opdracht(en)) was een goede afspiegeling van de onderwerpen
		Relaties	
g,h,j,k,l	1,6, 11,	The teacher(s) promoted a positive atmosphere for learning	De docent(en) bevorderde(n) een positieve atmosfeer om te leren
e, f	1	The teacher provided me with useful feedback on my progress throughout the course	Ik kreeg van de docent(en) gedurende de cursus bruikbare feedback op mijn voortgang
o	1	In general, the teachers were enthusiastic in teaching the course	De docent(en) gaf (gaven) de cursus op een enthousiasmerende wijze
		Organisatie / regulatie	
a, b, n	1,5,9	The course programme was well organised	De cursus was goed georganiseerd
m	4	It was clear what was expected of me to pass the course	Het was duidelijk wat er van mij verwacht werd om de cursus te halen
b	13	The course work load was ... in relation to the number of ECTS allocated to it.	De werklast van de cursus was ... voor het aantal ECTS dat voor de cursus stond
		Overkoepelend	
		What were you most positive about in the course?	Wat vond je het meest positief in de cursus
z		Which suggestions would you like to make about the teacher(s) and/or the course?	Welke suggesties heb je voor de docent(en) en/of cursus
z		On a scale of 1(very poor) tot 10(excellent), how do you rate the course?	Welk cijfer geef je de cursus op een schaal van 1(zeer slecht)-10(uitstekend)
		Aanvullende vragen	
Z		The teacher's English was comprehensible.	

1) De letters verwijzen naar de (deel) aspecten zoals genoemd in tabel 2. Vragen met de letter z in de eerste kolom zijn door de subcommissie toegevoegd.

2) De cijfers in deze kolom verwijzen naar de cijfers voor de rijen met evaluatiedimensies in bijlage b.

Bijlage a: Dimensionality of Education reflected in evaluation instruments

	Feldman (1976a, 1983, 1984)	Feldman (1976 b)	Cohen (1981)	March (1987, 2007)	Ramsden (1991); Wilson Lizzio, Ramsden (1997)	Centra 1989 en Braskamp & Ory 1994)	Coffey and Gibbs (2001)	Hoyt and lee (2002)
	student perception of educations	Categories	Meta-analysis: SET and achievement	Factoranalyses and validation SEEQ		Effectiveness training university teachers'	Check on factor stucture in UK of the US SEEQ	Factorstructure Questionnaire (20 items)
1	Stimulation interest	Presentation						Stimulating interest
2	Enthusiasm	Presentation		Instructor Enthusiasm (2)			Enthusiasm	
3	Subject Knowledge	Presentation	Teacher Skill					
4	Intellectual expansiveness	Presentation			Good teaching (incl providing feedback		Students learned something valuable	
5	Preparation and organization	Presentation	Structure (planning and organisation)	Organization / clarity (3)				Providing a clear classroom structure
6	Clarity and under-standableness	Presentation					Organisation: teachers explanation was clear	
7	Elocutionary skills	Presentation						
8	Sensitivity to class progress	Presentation		Learning/value (1)				
9	Clarity of objectives	Regulation			Clear goals / expectations	Clarity		
10	Value of course materials	Regulation						
11	Supplementary materials	Regulation		Assignments / reading (8)				
12	Perceived outcomes	Regulation			Emphasize independence			
13	Fairness, impartiality	Regulation						
14	Classroom management	Regulation				Communication skills		Student interaction
15	Feedback to students	Regulation	Feedback (concern of the quality of students work)	Examination / grading (7)	Appropriate assessment	Student self rated learning Grading / examinations		
16	Class discussion	Facilitation	Interaction (encouraged to share ideas)	Group interaction (4)		Teacher student interaction,	Group interaction:	Involving students
17	Intellectual challenge	Facilitation		Breadth of coverage (6)	Generic Skills		Breadth	Stimulating student effort
18	Respect to students	Facilitation	Rapport	Individual rapport (5)		Rapport	Rapport	
19	Availability	Facilitation						
20	Difficulty, workload	Regulation	Difficulty	Workload / difficulty (9)	Appropriate workload	Course workload		

Commentaar:

1) dimensionaliteit van het onderwijs is een artefact van de manier van analyseren via factoranalyse aldus d'Apollonia & Abrami (1997). Zij stellen dat er feitelijk allemaal op neer komt dat evaluaties een General Instructional Skill meten, die dan wel weer bestaat uit drie subskills: Delivering instruction, facilitating interaction, evaluating student learning.

2) Student Ratings of Instruction is een valide manier om effectiviteit van instructie te meten (Cohen, 1981; March, 2007)). In later onderzoek kwam naar voren dat hoge evaluatie scores niet altijd samengaan met hoge scores op toetsen. Stehle, Spinath en Kadmon (2012) laten zien dat dit te wijten lijkt te zijn aan de manier waarop getoetst is. Pure kennis, gemeten met MC test laten weinig verband zien, terwijl toepassingsgerichte toetsen een veel groter verband laat zien. De verklaring lijkt te zijn dat de leerimpact van een matige docent die slechts kennis overbrengt tijdens hoorcolleges dat getoetst wordt door middel van MC's gecompenseerd kan worden door zelfstudie van de student, terwijl dat laatste bij vaardigheidsonderwijs lastiger is.

Bijlage b: Variabelen die de algemene tevredenheid van studenten met een degree of een vak voorspellen

	Elliot and Shin (2002)	Douglas, Douglas and Barnes (2006)	Ginns, Prosser and Barrie (2007)	Richardson, Slater & Wilson (2007)	Spooren, Mortlemans & Denekens (2007); Spooren (2010)	Denson, Loveday & Dalton (2010)
	Students satisfaction with educational experience in HE at institutional en degree level	Assessing service aspects of academic life	Assessing satisfaction with their degree	Student satisfaction with their degree	Aspects predicting overall satisfaction with a course	Student evaluation of courses: what predicts satisfaction?
1	Excellence and quality of instruction	Teaching ability of staff	Good teaching (which incorporates providing feedback	Teaching skills: making subject interesting, explaining and enthusiasm Feedback	Presentation skills` Build-up of subject matter Harmony in organisation of course-learning process Formative examination	Helpful feedback
2	Knowledgeable	Subject expertise of staff				
3	Clear and reasonable requirements for major		Clear goals and standards;		Clarity of objectives	Clear aims
4	Access to information					Clear information about assessment requirements
5	Ability to get to classes					
6	Fair and unbiased staff					
7		Lectures			Value of the subject matter	Challenging and interesting
8			Appropriate assessment	Assessment	Authenticity of the examination	Appropriate assessment methods given course aims
9		Tutorials				
10			Generic skills	Development of generic skills		Effective for developing thinking skills
11		Approachability of teaching staff		Teacher support and advice	Help of the teacher during the learning process	
12		Consistency of teaching quality irrespective of teacher				
13			Appropriate workload	Workload	Course difficulty	
14		Supplementary lecture materials			(course materials) contribution to understanding the subject matter	

Literatuur:

- Benton, S.L. & Cashin, W.E. (2010). *Student Ratings of Teaching: A Summary of Research and Literature*. IDEA publication. <http://www.theideacenter.org/research-and-papers/idea-papers/50-student-ratings-teaching-summary-research-and-literature>.
- Berk, R.A. (2005). Survey of 12 strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher education*.
- Berk, R. A. (2014). Should Student Outcomes Be Used to Evaluate Teaching?. *The Journal of Faculty Development*, 28(2), 87-96.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Centra, J. A. (1989). Faculty evaluation and faculty development in higher education. *Higher education: Handbook of theory and research*, 5, 155-179.
- Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2001). The evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 89-93.
- Cohen, P.A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research* 51: 281–309.
- d'Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American psychologist*, 52(11), 1198.
- Denson, N., Loveday, T. & Dalton, H. (2010) Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, 29, 4, 339-356.
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality assurance in education*, 14(3), 251-267.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Feldman, K.A. (1976a). Grades and college students' evaluations of their courses and teachers. *Research in Higher Education* 4: 69–111.
- Feldman, K.A. (1976b). The superior college teacher from the student's view. *Research in Higher Education* 5: 243–288.
- Feldman, K. A. (1983) Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive, *Research in Higher Education*, 18, pp. 3-124.
- Feldman, K. A. (1984) Class size and college students' evaluations of teachers and courses: A closer look, *Research in Higher Education*, 21, pp. 45-116.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(1), 55-61.
- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603-615.
- Harpin, P. M., & Sandler, I. N. (1979). Interaction of sex, locus of control, and teacher control: Toward a student-classroom match. *American Journal of Community Psychology*, 7(6), 621-632.
- Harpin, P., & Sandler, I. (1985). Relevance of social climate: An improved approach to assessing personx environment interactions in the classroom. *American Journal of Community Psychology*, 13(4), 339-352.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. *A synthesis of over, 800 meta-analyses relating to achievement*.
- Hoyt, D. P., & Lee, E. J. (2002). Teaching styles and learning outcomes. *IDEA Research report*, 4.
- Insel, P. M., & Moos, R. H. (1974). Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American psychologist*, 29(3), 179.
- Jones, T. O., & Sasser, W. E. (1995). Why satisfied customers defect. *Harvard business review*, 73(6), 88.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-388.
- Marsh, H.W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness. In: *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, pp 319 - 383. R.P. Perry and J.C. Smart (eds.). Springer.
- Marsh, H.W. & M. Dunkin (1992). Students' evaluation of university teaching: a multi-dimensional perspective. In *Higher Education: Handbook on theory and research*, Volume 8. New York: Agathon.

- Marsh, H.W. and Roche, L.A. (1997). Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective, *American Psychologist*, 52, 11, 1187-1197.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments. *American Psychologist*, 28(8), 652.
- Moos, R. H. (1980). *The social climate scales: An overview*. Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school, and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 231-247.
- Ramsden, P. (1991) A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16, pp. 129-150.
- Richardson, J. T., Slater, J. B., & Wilson, J. (2007). The national student survey: development, findings and implications. *Studies in Higher Education*, 32(5), 557-580.
- Schönrock-Adema, J., Bouwkamp-Timmer, T., van Hell, E. A., & Cohen-Schotanus, J. (2012). Key elements in assessing the educational environment: where is the theory?. *Advances in Health Sciences Education*, 17(5), 727-742.
- Spencer, P. A. & Flyr, M. L. (1992) *The formal evaluation as an impetus to classroom change: Myth or reality?* (Research/Technical Report, Riverside, CA.).
- Spooren, P. (2010). On the credibility of the judge: A cross-classified multilevel analysis on students' evaluation of teaching. *Studies in educational evaluation*, 36(4), 121-131.
- Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667-679.
- Stehle, S., Spinath, B., & Kadmon, M. (2012). Measuring teaching effectiveness: Correspondence between students' evaluations of teaching and different measures of student learning. *Research in Higher Education*, 53(8), 888-904.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212.
- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 22(1), 33-53.